

Eberz, Sascha

Soziale Herkunft im Unterricht - Rekonstruktionsversuche ihrer Thematisierung in vierten Klassen an Grundschulen

Pädagogische Korrespondenz (2013) 47, S. 69-88



Quellenangabe/ Reference:

Eberz, Sascha: Soziale Herkunft im Unterricht - Rekonstruktionsversuche ihrer Thematisierung in vierten Klassen an Grundschulen - In: Pädagogische Korrespondenz (2013) 47, S. 69-88 - URN: urn:nbn:de:0111-opus-89681 - DOI: 10.25656/01:8968

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-89681>

<https://doi.org/10.25656/01:8968>

in Kooperation mit / in cooperation with:



Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

INSTITUT FÜR PÄDAGOGIK UND GESELLSCHAFT

PÄDAGOGISCHE KORRESPONDENZ

HEFT 47

FRÜHJAHR 2013

*Zeitschrift für
Kritische Zeitdiagnostik
in Pädagogik und
Gesellschaft*

BUDRICH UNIPRESS OPLADEN & TORONTO

Die Zeitschrift wird herausgegeben vom
Institut für Pädagogik und Gesellschaft e.V. Münster,
im Verlag Budrich UniPress, Leverkusen

Redaktionsadresse ist:

Institut für Pädagogik und Gesellschaft e.V.
Windmühlstraße 5, 60329 Frankfurt am Main, Tel. 069/5973596

Redaktion:

Karl-Heinz Dammer (Heidelberg)
Peter Euler (Darmstadt)
Ilan Gur Ze'ev (Haifa) (†)
Andreas Gruschka (Frankfurt am Main)
Bernd Hackl (Graz)
Sieglinde Jornitz (Frankfurt am Main)
Andrea Liesner (Hamburg)
Andreas Wernet (Hannover)
Antonio Zuin (São Carlos)

Manuskripte werden als word-Dateien an den geschäftsführenden Herausgeber erbeten (a.gruschka@em.uni-frankfurt.de) und durchlaufen ein Begutachtungsverfahren.

Abonnements und Einzelbestellungen:

Institut für Pädagogik und Gesellschaft e.V.
Windmühlstraße 5, 60329 Frankfurt am Main, Tel. 069/5973596
Der Jahresbezugspreis der *Pädagogischen Korrespondenz*
beträgt im Inland für zwei Ausgaben 23,– EURO zzgl. 4,– EURO Versand.
Das Einzelheft kostet im Inland 12,50 EURO zzgl. 2,50 EURO Versand.
Bezugspreise Ausland jeweils zzgl. gewünschtem Versandweg.
Kündigungsfrist: schriftlich, drei Monate zum Jahresende.

Copyright:

© 2013 für alle Beiträge soweit nicht anders vermerkt sowie für
den Titel beim Institut für Pädagogik und Gesellschaft, Münster.
Originalausgabe. Alle Rechte vorbehalten.
ISSN 0933-6389

Buchhandelsvertrieb:

Institut für Pädagogik und Gesellschaft e.V.

Satz & Layout: Susanne Albrecht-Rosenkranz, Leverkusen

Anzeigen und Gesamtherstellung:

Verlag Budrich UniPress Ltd., Stauffenbergstr. 7, D-51379 Leverkusen
ph +49 (0)2171 344694 • fx +49 (0)2171 344693
www.budrich-unipress.de

- 5 **HISTORISCHES LEHRSTÜCK I**
Herwig Blankertz
Einführungsbemerkungen zum Rousseau-Seminar 1981/82
- 12 **HISTORISCHES LEHRSTÜCK II**
Andreas Gruschka
Negative Erziehung und die Negation der Erziehung – zur
Aktualität des *Emile* für eine kritische Theorie der Pädagogik
- 28 **KOMMENTAR**
Harald Bierbaum
Zu Peter Bulthaup
- 32 **NACHGELESEN**
Peter Bulthaup
Naturwissenschaftliche Bildung
- 45 **JAHRESTAG**
Andreas Gruschka
Eine Erinnerung an Hellmut Becker
- 48 **DAS AKTUELLE THEMA**
Rahel Hünig
Bildung – Schlüssel für gesellschaftliche Teilhabe und
selbstbestimmtes Handeln?
- 69 **DIDAKTIKUM**
Sascha Eberz
Soziale Herkunft im Unterricht
- 89 **REFORMKRITIK**
Bernd Matzkowski
Wann machen wir wieder richtigen Unterricht?
- 108 **DOKUMENTATION**
Rundschreiben – Menschen sind lernfähig
- 109 **AUS WISSENSCHAFT UND PRAXIS**
Sieglinde Jörnitz
Get prepared for the future – über Graduiertenschulen als
universitäre Ausbildungsstätten

Sascha Eberz

Soziale Herkunft im Unterricht – Rekonstruktionsversuche ihrer Thematisierung in vierten Klassen an Grundschulen

I

Immer wieder wird der in Deutschland besonders ausgeprägte und nach einer nüchternen Betrachtung der Ergebnisse der Bildungsexpansion der 60er Jahre der Persistenz unterliegende Zusammenhang von Bildung und sozialer Herkunft betont und kritisiert (vgl. Becker/Lauterbach 2010; Ditton 2010). Das katholische Arbeitermädchen vom Lande aus den 60er Jahren wurde von einer neuen Kunstfigur, die die derzeit im Blick auf den Schulerfolg als besonders prekär bezeichneten Dimensionen vereint, abgelöst: dem türkischen Arbeitersohn im Großstadtquartier (Becker 2011). Kinder kommen mit ungleichen Voraussetzungen in die Grundschule. Die KMK fordert die Öffnung eines der „Bildungsfähigkeit“ des Kindes entsprechenden Bildungsweges „ohne Rücksicht auf Stand und Vermögen der Eltern“ (KMK 2003, S. 4), das Land Hessen erhebt die „Förderung der einzelnen Schülerin und des einzelnen Schülers“ zum „Prinzip des gesamten Unterrichts“ und fordert ein „differenziertes Lernangebot“ (VOBGM §2). Die didaktische Literatur antwortet u.a. mit den Begriffen selbstbestimmtes Lernen und individualisierter Unterricht. Diese Konkretisierungen der pädagogischen Norm der Bildungschancengleichheit, die in sich schon Brüche der Norm enthalten¹, erzeugen in der pädagogischen Praxis zusätzlich Widersprüche, wenn gleichzeitig Kriterien der Leistungsmessung eben doch die Gleichbehandlung von Ungleichen erfordern und so die gesellschaftlichen Funktionen der Schule (Selektion, Reproduktion und Legitimation) mit den pädagogischen Normen in Konflikt geraten (vgl. Gruschka 1994). Die pädagogische Praxis ist somit Widersprüchen ausgesetzt, die sie fallspezifisch bearbeiten muss.

Studien, die dem deutschen Schulsystem bescheinigen, dass es in kaum einem anderen Land eine größere Abhängigkeit der Bildung von sozialer Herkunft gibt, dass also Kinder mit einer „prekären“ sozialen Herkunft in Hauptschulen über- und in Gymnasien unterrepräsentiert sind, haben bislang

¹ Wenn beispielsweise differenzierte Lernangebote (z.B. spezielle Aufgaben) für unterschiedliche Kinder mit dem Anspruch der bedarfsgerechten Förderung faktisch nur ein Verharren auf dem in den Unterricht eingebrachten Kenntnisstand bewirken, werden diese Unterschiede durch die Ungleichbehandlung geradezu zementiert.

die Untersuchung der konkreten Unterrichtspraxis weitgehend ausgelassen. Besonders in vierten Klassen an Grundschulen müssten die geschilderten Widersprüche in der Praxis zum Tragen kommen, denn als inklusivstem Teil des deutschen Schulsystems wird an dieser Stelle durch die Empfehlung der Lehrkräfte für die weiterführenden Schulformen Selektion betrieben. Das Versprechen des Comenius, „allen, alles zu lehren“, kann nicht eingehalten werden (vgl. Blankertz 1982, S. 33). Oftmals wird gerade der Übergang von der Grundschule in die Schulformen der Sekundarstufe als zentrales Element der fortdauernden Bildungsungleichheit angesehen (vgl. Baumert/Schümer 2001, S. 354). An dieser Stelle setzt mein Forschungsprojekt an, das unter der Frage, ob es eine Pädagogik im Unterricht vierter Klassen an Grundschulen gibt, die auf die Probleme der sozialen Herkunft antwortet, alltäglichen Reaktionsmustern auf soziale Herkunft im Unterricht nachspürt. Auf den Arbeiten des PAERDU-Projektes und der Theorie des Unterrichtens aufbauend, wird Unterricht dabei als widersprüchliche Einheit von Erziehung, Bildung, Didaktik und gesellschaftlicher Funktionen verstanden und dabei die Frageperspektive der Thematisierung von sozialer Herkunft in diesem eingenommen (vgl. Gruschka 2013). Bei den Interpretationen am Material wird nicht nur die Frage gestellt, wie Lehrer auf Probleme der sozialen Herkunft im Unterricht reagieren, sondern es wird zunächst gefragt, wie sich das Problem der sozialen Herkunft überhaupt im Unterricht herstellt. Die Offenheit der Frage ist dem Forschungsansatz geschuldet, der künstlich naiv, ohne ein Wissen über die Herkünfte der Schülerinnen und Schüler auf den Unterricht blickt und damit eine mögliche Reduzierung der zu gewinnenden Einsichten durch ein die Interpretation möglicherweise verzerrendes Vorwissen über die sozialen Herkünfte der Schülerinnen und Schüler verhindern soll. Ebenso wird nicht der Unterricht in methodischen Arrangements aufgesucht, die mit der Individualisierung bereits auf Differenz reagieren, sondern das gleichsam normale Geschäft der Vereinheitlichung durch die Bearbeitung gemeinsam gestellter Aufgaben. Damit soll nicht behauptet werden, dass Studien, die mit einem Vorwissen über die „sozialen Herkünfte“ der Schülerinnen und Schüler das Agieren dieser im Unterricht analysieren, nicht sinnvoll wären, ganz im Gegenteil. Auf diesem Gebiet gibt es bereits von soziologischer Seite Ansätze, die Schulen als Institutionen-Milieu-Komplexe erforschen und in Anlehnung an Bourdieu nach Habitus-Passungskonstellationen fragen (vgl. Helsper/Hummrich 2008; Helsper et al. 2009).

Vor der Durchführung eigener Aufnahmen an Grundschulen, die von sich selbst behaupten, Kinder mit prekären sozialen Herkünften zu beschulen, wurden bereits vorhandene Unterrichtstranskripte vierter Klassen an Grundschulen im Archiv für pädagogische Kasuistik (Apaek.de) unter der beschriebenen Fragestellung gesichtet und analysiert. Die beiden folgenden Sequenzanalysen können exemplarisch die Reaktivität des Ansatzes auf die gestellte Frage zeigen. In der ersten Sequenz verpasst eine Schülerin, angeblich durch ihre Verspätung, die Chance auf eine (individuelle?) Förderung, die Lehrerin kommentiert hier zweifach und bringt die Klasse damit zum Lachen. In der

zweiten Sequenz soll die Verwendung des Geodreiecks im Mathematikunterricht eingeführt werden. Zu Beginn der Stunde wird die Lehrerin mit der Tatsache konfrontiert, dass nicht alle Schüler ein Geodreieck mitgebracht haben.

II

Lw: So wie jeden Mittwoch haben wir (.) zuerst zwei Stunden Mathe (.) und (.) jeder passt heute gut auf, denn wir wollen heute nach dem Kopfrechnen etwas Neues beginnen und (.) wir fangen auch gleich an mit dem Kopfrechentraining (.) w-e-r möchte denn heute hinter die Tafel?

Sm14: Hah!

Lw: Ich guck mal wer's gebrauchen könnte, eigentlich hatte ich ja die Sw4 vorgesehen die ist wieder zu spät (Lachen der Klasse) da ist bestimmt die Uhr immer noch nicht umgestellt (Lachen der Klasse) (7sec.).

Ich will mal gucken, wer schon zweimal dran war (4sec). Also zweimal waren schon dran Sm11, Sw3, Sm7, Sm1 und Sm14, die will ich erstmal nicht sehen, jetzt kommen erstmal die, die nur einmal dran waren.²

Die Lehrerin teilt den Schülerinnen und Schülern mit, dass zunächst zwei Stunden Mathematikunterricht stattfinden werden. Sie verweist dabei auf die Regelmäßigkeit des Geschehens („So wie jeden Mittwoch“). Die Stunde wurde Ende März aufgenommen, daher sollte den Schülern der Stundenplan vertraut sein und der Kommentar ist folglich überflüssig, es sei denn, die Lehrerin unterstellt, dass ihre Schüler sich den Stundenplan nicht merken können. Oder es gibt heute doch eine Besonderheit, die von der Regelmäßigkeit abweicht. Der Hinweis „zuerst“ lässt vermuten, dass die Lehrerin noch weitere Fächer in der Klasse am gleichen Tag unterrichten wird. Es scheint sich daher um die Klassenlehrerin zu handeln. Es folgt eine Aufforderung: „jeder passt heute gut auf [...]“. Entgegen dem sonst stattfindenden Mathematikunterricht sollen also die Schüler heute alle aufpassen. Die Besonderheit ist in zweifacher Weise markiert. Dieses Mal sind alle angesprochen („jeder“), und die Aufmerksamkeit wird heute verlangt. Adressiert sich die Lehrerin sonst nur an einen Teil der Klasse? Verlangt sie in anderen Unterrichtsstunden keine oder weniger gute Aufmerksamkeit? Die Begründung für die besondere Aufmerksamkeit aller lautet: „wir wollen heute [...] etwas Neues beginnen [...]“. Es wird ein neues Thema eingeführt, dieses wird aber nur als „etwas Neues“ bezeichnet und nicht inhaltlich qualifiziert. Die Logik der Aneinanderreihung von Unterrichtsreihen, bei denen man als Schüler immer wieder neu einsteigen kann, spiegelt sich hier wieder: Neues Spiel, neues Glück! Adressiert werden damit also besonders die Schüler, die beim aktuellen Thema bereits ausgestiegen waren, die „ihr Kapital (zu) früh verspielt haben“. Entgegen der curricularen Konzeption der Fächer

² Das Transkript dieser Stunde befindet sich im Archiv für pädagogische Kasuistik (ApaeK) unter folgender Adresse: <https://archiv.apaek.uni-frankfurt.de/show.php?docid=1621>.

mit sich spiralförmig wiederholenden und dabei vertiefenden Themen wird hier von der Lehrerin so getan, als könne man immer wieder neu beginnen und das Zurückliegende abhaken. Diese Botschaft kann gerade für die schwächeren Schüler einen Trost bedeuten: Bei euch ist noch nicht „Hopfen und Malz verloren“! Bevor es jedoch zur neuen Chance kommt, wird noch ein Ritual, das Kopfrechnen, durchgeführt. Durch die Hervorhebung des neuen Themas wird das „alte“ Kopfrechnen nebensächlich. Die Lehrerin startet wie eine Moderatorin ins Programm der Stunde: „und wir fangen auch gleich an mit dem Kopfrechenttraining“. Wie in einer Spielshow benötigt sie aber nun einen Kandidaten: „w-e-r möchte denn heute hinter die Tafel?“ Auf freiwilliger Basis können sich Schüler melden, die das Kopfrechenttraining hinter der Tafel vollziehen.

An dieser Stelle lohnt es genauer zu schauen, was mit einem Kopfrechenttraining bezweckt werden kann: Bei einem Training geht es um die wiederholte Anwendung bekannter Operationen, um diese zu automatisieren. Zunächst liegt daher das Ziel nahe, durch regelmäßiges Kopfrechenttraining die Lösungsgeschwindigkeit zu erhöhen. Wenn ein Schüler viele Fehler im Kopfrechnen macht, ist mit dem Training auch eine erzieherische Botschaft denkbar: Du musst zu Hause (mehr) üben! Handelt es sich um komplexere Operationen, bei denen im Kopf verschiedene Rechenstrategien benutzt werden können (z.B. $63+42$ zunächst als Addition der Zehner und dann der Einer durchzuführen), so können erfolgreiche Rechner diese Strategien im Anschluss an das Training erläutern. Fehlerhafte Ergebnisse lassen sich gemeinsam im Blick auf mögliche falsche Rechenstrategien untersuchen. Eine ganz andere Motivierung böte die Gelegenheit, sich freiwillig einem Stresstest ohne negative Konsequenzen in Form einer Note zu unterziehen. Es müssen zwar einzelne Schüler vor der Klasse rechnen, ihr Versagen hat aber keine Konsequenz, was sie vielleicht in Klassenarbeiten entspannter agieren lässt. Abbau von Prüfungsangst und fehlerfreies Rechnen in Stresssituation würden dann mit dem in dieser Form durchgeführten Kopfrechenttraining geübt. Wer könnte sich mit der Aufforderung nun angesprochen fühlen? Die Gelegenheit eines Einzeltrainings klingt zunächst wie ein verlockendes Angebot, was viele Schüler ansprechen sollte. Die Stärkeren könnten ihr Können demonstrieren, Schwächere könnten durch das Training eine Besserung ihrer Fähigkeiten erwarten und sich daher nun freiwillig melden.

Ein Schüler kommentiert die Kandidatensuche mit dem Zwischenruf „Hah!“ Analog wäre ein „Erwischt!“ denkbar. Damit wird die Lesart der besonderen Zuwendung und Förderung durch ein Einzeltraining als falsch entlarvt. Vielleicht bezieht sich der Kommentar auch nur auf die Freiwilligkeit. Eine Langform wäre dann: Von „möchte“ kann doch hier keine Rede sein! Sie wissen doch schon genau, wen Sie trainieren wollen! Die angekündigte besondere Zuwendung wird hier zunächst zurückgewiesen: So, wie Sie das hier gerade inszenieren, meinen Sie das ja nicht!

Lw: Ich guck mal wer's gebrauchen könnte, eigentlich hatte ich ja die Sw4 vorgesehen, die ist wieder zu spät [...]

Es scheint keine freiwilligen Kandidaten zu geben, was bei einem ernsthaften Förderangebot fragwürdig ist. Die Schüler wissen vielleicht, dass es möglicherweise doch um Training und Wettbewerb zugleich geht, vielleicht haben sie auch negative Erfahrungen gemacht, wenn sie beim Training schlecht abgeschnitten haben (Strafrunden). Oder aber sie wissen, dass die Lehrerin sowieso ihre Wunschkandidaten ausguckt. Weil sich wohl keiner meldet, muss die Lehrerin einen „Freiwilligen“ suchen. Sie kündigt an, dabei denjenigen zu wählen, der es „gebrauchen könnte“. Positiv gelesen lässt sie sich von mangelnden Freiwilligen als Trainerin nicht irritieren. Wie im Sport muss man auch im Mathematikunterricht den „inneren Schweinehund“ überwinden, daher sucht sie sich nun einen Schüler aus. Die Lesart der zurückgewiesenen Freiwilligkeit durch den Kommentar von Sm14 und der Nichtreaktion der Klasse scheint sich hier zu bestätigen. Was von der Lehrerin als besonderer Akt der Zuwendung (einem Einzeltraining) in einem kooperativen Lehrer-Schüler-Verhältnis inszeniert wird, wird von der Klasse als Vorspiegelung falscher Tatsachen erkannt und durch die Kommentierung und ausbleibende Beteiligung zurückgewiesen. Entgegen der postulierten Wärme in Form einer besonderen Zuwendung durch die Lehrkraft herrscht scheinbar doch ein kühl abwartendes Klima.

Die Lehrerin plaudert nun aus, dass ihre eigentliche Wunschkandidatin, Sw4, leider nicht zur Verfügung steht und liefert auch gleich den Grund: „die ist wieder zu spät“. Sw4 ist folglich eine Schülerin, die das Kopfrechenttraining gebrauchen könnte und die nun ihre Chance auf das Einzeltraining verpasst. Fragwürdig ist die Nennung des Grundes: Woher weiß die Lehrerin, dass Sw4 sich verspäten wird? Möglicherweise ist die Schülerin krank und wird gar nicht mehr kommen, die Verspätung kann also nur eine Unterstellung sein. Mit dem Wort „wieder“ wird eine wiederholte Erfahrung ausgedrückt. Damit wird die Schülerin in Abwesenheit als notorische Zuspätkommerin vor der Klasse bloß gestellt. Der Vorwurf der Unpünktlichkeit, dessen Konsequenz das Verpassen des benötigten Rechentrainings als eine besondere Zuwendung der Lehrerin ist, wird auf Kosten von Sw4 an die Klasse gerichtet. Sw4 ist Objekt der Lehrerin, was sich auch im doppelten Gebrauch des „die“ (als Opposition zu „wir“ oder „ihr“) ausdrückt. Die Botschaft an die Klasse lautet: „Ihr habt alle die Chance, bei mir durchzukommen. Ich gebe den Schwachen ein Extra-Training und ihr könnt immer wieder neu einsteigen, wenn ihr bei neuen Themen aufmerksam seid, aber dazu müsst ihr pünktlich erscheinen.“ Diese Botschaft erreicht genau diejenige, die sie benötigt, nun aber gerade nicht. Pädagogisch angemessener wäre es wohl gewesen, den Kommentar als unausgesprochenen Gedanken zu belassen, später mit Sw4 das Gespräch zu suchen und die Ursache für die Verspätung, die ja noch ungewiss ist, zu klären.

(Lachen der Klasse)

Die Klasse amüsiert sich auf Kosten von Sw4 über den gelungenen Gag der Lehrerin. Sie können den Vorwurf mit Humor nehmen, da sie ja alle pünkt-

lich waren. Es findet so eine Vergemeinschaftung der Pünktlichen statt. Die Verspätung von Sw4 wird damit zu einer Art „Running Gag“ des Unterrichts. So wie der Butler James beim „Dinner for One“ immer über den Tigerteppich stolpert, so kommt auch Sw4 immer zu spät in den Unterricht und erzeugt damit Lachen beim Rest der Klasse. Sw4 wird von der Gruppe der Pünktlichen, die durch den Gag sich erst konstituiert, ausgegrenzt. Sie gerät in Distanz zum Rest der Klasse, während gleichzeitig die sich anbahnende kühle Atmosphäre zwischen Lehrerin und Klasse wieder aufgehoben wird. Die Lehrerin benutzt Sw4, um mit einem Witz auf ihre Kosten das distanzierte Verhältnis von ihr zur Klasse aufzulockern. Die Lehrerin schafft es damit, sich wieder mit der Klasse ins Benehmen zu setzen.

da ist bestimmt die Uhr immer noch nicht umgestellt (Lachen der Klasse) (7sec.).

Als wäre es noch nicht genug, steigert die Lehrerin ihren Gag: „*da ist bestimmt die Uhr immer noch nicht umgestellt*“ und erntet weiteres Lachen der Klasse. Auch die Steigerung konnte treffsicher als Witz platziert werden. Die Anspannung war aber bereits durch das erste Lachen der Klasse wieder aufgelockert, das Arbeitsbündnis wieder hergestellt. Das Motiv, sich wieder mit der Klasse ins Benehmen zu setzen, trägt hier also nicht mehr. Leidtragend ist erneut Sw4, nun auch ihr Herkunftsmilieu, denn mit dem „da“ wird von der Lehrerin ein bestimmtes Milieu imaginiert, dem Sw4 angehört. Es wird nicht Sw4 als Person haftbar gemacht, die selbst für ihre Verspätung verantwortlich ist und für ihr pünktliches Kommen zu sorgen hat. „Da“ ist in Opposition zu „hier“, im Sinne von anders als bei euch Anwesenden hier im Unterricht, die in diesem Punkt den Anforderungen der Institution Schule nachkommen können, zu lesen, es wird folglich ein zur Institution Schule distanzierteres Milieu behauptet. Die Stunde fand am 28.3.2007 statt, die Uhren wurden vom 24. auf den 25.3. umgestellt. „Da“, wo Sw4 herkommt, war es laut der Lehrerin also nicht einmal binnen 3 Tagen zu bewerkstelligen, die Uhren endlich richtig umzustellen. Das von der Lehrerin imaginierte Herkunftsmilieu von Sw4 wird als eines der Zeit hinterherhinkendes dargestellt. Die Organisation des Alltags ist dort so chaotisch, dass keine Pünktlichkeit zu erwarten ist. Wenn die eingangs geäußerte Vermutung stimmt, dass die Lehrerin zugleich die Klassenlehrerin ist, so kann man davon ausgehen, dass sie sehr gut über die sozialen Herkunft ihrer Schüler Bescheid weiß. Möglicherweise gab es schon Gespräche mit den Eltern von Sw4 über die Pünktlichkeitsproblematik, die aber nicht fruchteten. Die Lehrerin erlaubt sich einen Kommentar, der diskriminierend eine prekäre soziale Herkunft der Schülerin im Unterricht thematisiert. Im Modus der Thematisierung als einem Witz wird das Problem zugleich pädagogisch dethematisiert. Seine ernsthafte Bearbeitung wird abgewehrt. Für die Lehrerin ist die Behauptung eine Entlastung: „Sw4 ist nicht mehr zu helfen! Wie soll ich einer Schülerin helfen, deren Familie es nicht einmal schafft, in 3 Tagen die Uhren umzustellen, damit ihr Kind pünktlich in die Schule kommt? Ich biete in meinem Unterricht Chancen, um Defizite auszugleichen, aber wer es nicht mal schafft, zum Unterricht zu kommen, der hat eben Pech!“

Ich will mal gucken, wer schon zweimal dran war (4sec). Also zweimal waren schon dran Sm11, Sw3, Sm7, Sm1 und Sm14, die will ich erstmal nicht sehen, jetzt kommen erstmal die, die nur einmal dran waren.

Die Thematisierung der Unpünktlichkeit von Sw4 ist beendet. Es folgt kein Nachsatz, der den Witz relativieren könnte: „Jetzt mal Spaß beiseite, wer weiß denn, wo Sw4 steckt, ist sie vielleicht krank?“ Stattdessen geht es weiter im Programm, die Kandidatensuche fürs Kopfrechenttraining wird fortgesetzt. Es wird im Sinne der Chancengleichheit nun eine weitere Gruppe bestimmt, die nicht für das Kopfrechenttraining hinter der Tafel in Frage kommt. Das sind nun diejenigen, die bereits zweimal hinter der Tafel waren. Offensichtlich soll jeder gleich häufig drankommen. Das Trainingsangebot soll also nicht als Sonderbehandlung für Einzelne stattfinden. Die individuelle Förderung Einzelner würde möglicherweise beim Rest der Klasse zu Protest gehen. Ein weiteres Problem der Forderung von individueller Förderung scheint hier auf, soll aber in dieser Analyse nicht behandelt werden. Das Transkript gibt nur die erste Hälfte der Doppelstunde wieder, in dieser erscheint Sw4 nicht mehr, sodass die Gründe ihres Zuspätkommens oder der möglicherweise gänzlichen Abwesenheit an diesem Tag nicht erkennbar werden.

III

In der dargestellten Sequenz wird ein Wissen der Lehrerin über die soziale Herkunft einer Schülerin in Form eines als Witz fungierenden Kommentars vor den Mitschülern ausgeplaudert. Aus Sicht der Lehrerin steht die abwesende Schülerin mit ihrer Herkunft in Distanz zum schulisch geforderten Habitus, hier: zum pünktlichen Erscheinen im Unterricht, mit dem die Chance auf ein inhaltliches „Mitkommen“ in den Unterrichtsthemen einhergeht. Möglicherweise drückt sich darin eine Strategie aus, mit der die Lehrerin ihre Ohnmacht gegenüber derartigen Erfahrungen zum Ausdruck bringt und zu bewältigen versucht. Angemessen wäre ein späteres Gespräch der Lehrerin mit der zum Zeitpunkt des Kopfrechentrainings nicht anwesenden Schülerin über die Problematik des Zuspätkommens. Stattdessen thematisiert die Lehrerin den Fall klassenöffentlich. Dabei gewinnt sie zunächst die Klasse als Kooperationspartner, kann sich aber einen diesbezüglich nicht mehr nötigen zweiten Kommentar zum Herkunftsmilieu der Schülerin nicht verkneifen und erntet damit einen weiteren Lacher. Sie vereinnahmt dadurch die Klasse als Mitwisser, um die aus ihrer Sicht im Blick auf die Anforderungen der Institution Schule problematische soziale Herkunft der Schülerin, gegen die mit den ihr zur Verfügung stehenden „pädagogischen Möglichkeiten“ nicht mehr anzukommen ist, bloßzustellen. Die Betroffene bekommt davon nichts mit. Das Vorgehen der Lehrerin lässt sich somit als eine Dethematisierung von sozialer Herkunft durch ihre Thematisierung bezeichnen.

Gewinnt die Analyse nicht erst dann an Brisanz, wenn wir wissen, dass Sw4 wirklich aus Verhältnissen kommt, die nach den o.g. Kriterien als ungünstig für Schulerfolg anzusehen sind und ist die ganze Sequenz nicht ohne ein solches Wissen auch als zufällig erfundener Scherz der Lehrerin zu lesen? Selbst wenn die Lehrerin hier nur assoziativ einen Witz macht und ihr das Uhrumstellbeispiel eben einfällt, weil am vergangenen Wochenende die Uhr umgestellt wurde, liegt hier doch ein bestimmter Ausdruck vor, wo manche andere Möglichkeiten ohne Anspielung auf die soziale Herkunft für einen weiteren Gag denkbar gewesen wären: „Vielleicht hat Sw4 den Wecker nicht gehört.“ – Lachen der Klasse (Adressierung des Individuums als auf dem Weg zur Autonomie befindliches Subjekt). Auch wäre ein absurder fiktiver Kontext für einen Gag denkbar: „Vielleicht wurde Sw4 auf dem Weg zur Schule von Aliens entführt“ – Lachen der Klasse. Was aber mit der gewählten

(ob bewusst oder unbewusst) Gestalt vorliegt, wurde auf seinen objektiven Gehalt analysiert und der verweist auf die diskriminierende Thematisierung sozialer Herkunft als Problem.

Im Folgenden sei eine zweite Sequenz aus einer anderen Unterrichtsstunde, Mathematik 4. Klasse, unter der Frage nach der Thematisierung von sozialer Herkunft im Unterricht untersucht.

IV

Lw: mmm, gut. Packt bitte eure Sachkundesachen weg (.). Wer jetzt kein Geodreieck dabei hat, der muss mit seinem Nachbarn zusammen gucken, weil ihr wisst ja eigentlich, wir haben schon zick mal gesagt, dass wir nach der Mathearbeit mit dem Geodreieck anfangen und (.). dann musst du halt mal jetzt mit der SwA gucken. <Schüler sind kurz unruhig, während jeder sein Geodreieck sucht>

SmF: Und ich? Ich kann mich zu SmJ setzen.

SmP: () das brauchen[wir net.]

SmJ: [bitte Frau Lw!]

SmF: Bitte!

SmJ: Ich küsse ihnen die Füße!

Sm?: SmJ, so bringt das überhaupt nichts.

Lw: Also wir versuchens.

SmF: Danke!

Lw: Eine Chance, geh bitte rüber!

SmF: Alles klar! {SmF packt seine Sachen zusammen und setzt sich zu SmJ auf der anderen Seite}

Lw: Ich möchte, dass ihr jetzt erstmal alle euer Geodreieck
[nehmt.]

SmF: [Alles klar!]

Lw: Und, em, am praktischsten is es, wenn man es vielleicht auf sein offenes Heft oder so legt, dann kann man nämlich besonders gut auch reingucken und diese ganzen Zahlen und Linien und so sehen.

SwE: [Mit wem soll ich gucken?]

SmS: [Kann ich das der SwL geben?]

SmP: Wie rum? So rum. {schaut auf sein Geodreieck}

LW: ja, dann gebs -

<Sm? Steht vorne und fragt bei Lw nach einem Geodreieck>

LW: Ich hab auch nur eins für mich, dann musst du dir eins kaufen. (.) So. Ich möchte jetzt auch einfach nur mal dass ihr einfach euch das anguckt. Das ihr's mal hinlegt und mal schaut.³

Die Lehrkraft öffnet den Unterricht mit einer Schließung einer vorhergehenden Interaktion. Sie fordert die Schüler höflich auf, ihre „Sachkundesachen“ wegzupacken. Sollte es nicht schon durch den Transkriptkopf bekannt sein, ließe sich bereits hier erkennen, dass es sich um Unterricht an einer Grundschule handelt, denn Sachunterricht wird in der Sekundarstufe nicht mehr unterrichtet. Außerdem kann es sein, dass die Lehrerin hier als Klassenlehrerin viele Fächer in ihrer Klasse abdeckt und nun einen Wechsel von Sachunterricht zu einem anderen Fach vornehmen möchte. „Sachkundesachen“ drückt ein distanziertes Verhältnis zu eben diesen aus. Umgangssprachlich wird dieser Ausdruck benutzt, wenn man die Sache nicht näher bestimmen kann oder das Verhältnis zu dieser so distanziert ist, dass eine genauere Präzisierung unwichtig ist. Eine Sache ist etwas nicht Angeeignetes, Unbegriffenes. Sollte die Lehrkraft ebenfalls

3 Das Transkript dieser Stunde befindet sich im „Archiv für pädagogische Kasuistik“ (ApaeK) unter folgender Adresse: <https://archiv.apaek.uni-frankfurt.de/show.php?docid=1537>.

Sachunterricht unterrichten, wäre dieses Verhältnis erklärungsbedürftig. Die „Sachkundesachen“ sind wörtlich genommen auch die Gegenstände des gleichnamigen Unterrichts, die Dinge, in denen man in eben diesem Unterricht kundig werden soll. Damit kann aber nun nicht Buch, Heft bzw. Ordner gemeint sein, wenn doch, zeigt sich hier bereits eine Fixierung auf didaktisch aufbereitete Gegenstände in Schulmaterialien. Wenn die Sache bereits vollständig in den Sachkundesachen enthalten ist, genügt die Aneignung der didaktischen Stellvertreter. Im Blick auf die soziale Herkunft ließe sich an dieser Stelle bereits provokant die Behauptung aufstellen, dass die Lehrkraft ihre Schülerschaft als eher bildungsfern einschätzt und vor Überforderung, alles was über didaktische Vereinfachungen hinausgeht, schützen möchte.

Wer jetzt kein Geodreieck dabei hat, der muss mit seinem Nachbarn zusammen gucken, weil ihr wisst ja eigentlich, wir haben schon zick mal gesagt, dass wir nach der Mathearbeit mit dem Geodreieck anfangen [...]

Es folgt ein Umschwung von den Sachkundesachen auf ein bestimmtes Utensil, das Geodreieck. Die Lehrkraft kündigt den Fachwechsel zunächst nicht explizit an, im Sinne von: „Wir wollen jetzt mit Mathematik beginnen, dazu holt ihr mal eure Geodreiecke heraus.“ Die neue Mathematikstunde wird also noch nicht eigentlich eröffnet, sondern es werden zunächst dazu nötige Voraussetzungen angesprochen. Auffällig ist, dass die Lehrkraft die Nichterfüllung der Voraussetzungen unterstellt. Dass alle Schüler ihr Geodreieck dabei haben könnten, kommt ihr gar nicht in den Sinn. Sie hat für den ihr bekannten Fall, dass die Materialien nicht vollzählig vorhanden sind, bereits eine pragmatische Lösung parat, die in der Zusammenarbeit mit dem Sitznachbarn liegt. Je nach Nutzung des Geodreiecks kann dies aber schwierig werden. Sollen bspw. Winkel ausgemessen oder Dreiecke mit bestimmten Winkelvorgaben gezeichnet werden, benötigt ein Schülerpaar mit nur einem Geodreieck doppelt so lange oder aber nur einer zeichnet und der andere schaut zu und wird damit ein Stück weit vom Unterrichtsgeschehen ausgeschlossen. Dieser Aspekt ist auch in der Formulierung der Lehrkraft enthalten, wenn sie „muss“ und „zusammen gucken“ sagt. Da aber vielleicht wirklich nur auf das Geodreieck geschaut werden soll, lässt sich erst später entscheiden, ob die Partnerarbeit diesbezüglich kritisch wird. Dass die Schüler „eigentlich“ um das Mitbringensollen wissen, irritiert. Der Verweis ist nur sinnvoll, wenn sie eben nicht wissen, dass sie für heute ihr Geodreieck mitbringen sollten. Die Aussage kann als erzieherisch motiviert gelesen werden: Ihr solltet heute eure Geodreiecke mitbringen, das wisst ihr genau! Genau diese explizit erzieherische Lesart wird aber in der gewählten Form verschleiert. Es handelt sich mehr um eine Ohnmachtserfahrung der Lehrkraft. Das Idealbild des Schülers, der allzeit bereit, alle Materialien immer parat hat, ist so realitätsfern, dass sie dieses gar nicht mehr explizit einfordert oder die Schüler direkt mit diesem Anspruch konfrontiert („Könnt ihr mir mal erklären, warum ihr nicht alle euer Geodreieck dabei habt?“). Die Lehrerin behauptet einen Konsens in der Vorstellung der Schülerrolle (Idealbild), dem aber praktisch nicht genügt wird. Sich an diesem Widerspruch abzuarbeiten, hat die Lehrkraft bereits aufgegeben. Sie hat sich damit arrangiert, denn sie eröffnet

die Stunde sowohl im Wissen darum, dass ohnehin nicht ist, was eigentlich sein soll (alle haben das Geodreieck dabei) und bietet sofort eine pragmatische Lösung an (Zusammenarbeit mit dem Nachbarn). Die Orientierung am Ideal schwingt aber noch fragmentarisch mit. Mit einer alternativen Eröffnung kann dies untermauert werden. Man erinnere sich nur an Lehrkräfte, die strenger auf Zucht und Ordnung bedacht waren bzw. sind: Herr Meier betritt den Raum und fordert alle Schüler auf, ihr Geodreieck gut sichtbar auf dem Tisch zu platzieren. Er zückt seinen Lehrerkalender mit der Strichliste und geht von Tisch zu Tisch. Leere Tische führen zu bohrenden Rückfragen an den Delinquenten: „Wo ist dein Geodreieck?“ – „Zu Hause.“ – „Und was soll dein Geodreieck zu Hause?“ und bescheren einen Vermerk im Lehrerkalender oder Klassenbuch.

Interessant ist die Nichtthematisierung der Ursache der nicht vorhandenen Geodreiecke („wer jetzt kein Geodreieck dabei hat“) gerade im Blick auf die Forschungsfrage. Die Lehrerin vermeidet die Wörter „vergessen“ oder „nicht gekauft“. Aus welchem Grund manche Schüler kein Geodreieck dabei haben, spielt folglich keine Rolle. Dass einzelne Schüler ihr Geodreieck nicht „dabei haben“, lässt offen, ob sie es noch nicht gekauft oder vergessen haben. Die Lehrerin steckt damit einen Wirkungsbereich und/oder Zuständigkeitsbereich ihrer Person (vielleicht gar der Institution Schule) ab: Die Gründe der Versäumnisse werden nicht im Unterricht zum Thema gemacht. Es genügt die Feststellung, dass die Geodreiecke nicht in ausreichender Zahl vorhanden sind, um auf Unterrichtsebene pragmatisch darauf zu reagieren.

„*wir haben schon zich mal gesagt*“, ist Ausdruck eines Verdrusses, einer Genervtheit. Das Vergessen des Geodreiecks ist doch schlimmer, als die bisherige Analyse es erscheinen ließ. Die erinnernden Personen treten nun im Plural auf („wir“ – Pluralis Majestatis) und erinnerten wohl auch mehrmals („zich mal“) an das Geodreieck. Der ausbleibende erzieherische Erfolg wird hier deutlich: Trotz zeitlich wiederholter und personell vielfacher Ansprachen bleibt die Wirkungsabsicht unerfüllt. Hierin drückt sich erneut eine Ohnmacht aus. Nach dem Wegfall der körperlichen Züchtigung wird die verbleibende Einwirkungsmöglichkeit, der verbale Appell, nahezu unsteigerbar in Anspruch genommen. Aber das gesteigerte Bemühen zeigt dennoch nicht bei allen Wirkung und verschlimmert daher ihr Vergessen des Geodreiecks.

Die Lehrerin setzt ihre Sprechhandlung mit einem „[...] *dass wir nach der Mathearbeit mit dem Geodreieck anfangen*“ fort und stellt mit dem „wir“ eine Vergemeinschaftung zwischen der Klasse und ihr selbst her. Die Aussage „wir fangen damit an“ enthält nicht ein mögliches „wollten“ oder „möchten“, womit die Ohnmachtserfahrung verlängert würde, vielmehr wird hier ein Programm verkündet, das trotz eventueller Hindernisse durchgeführt wird. „Euer Vergessen wird nicht unser Unterrichtsprogramm verzögern oder verändern“, wäre eine mögliche Ausformulierung der erzieherischen Botschaft der Lehrkraft an die Geodreiecks-Vergesser. Die Lehrerin nimmt die Schüler in die Pflicht, ihren Beitrag zu leisten, um zum „wir“ dazuzugehören und behauptet gleichzeitig, dass sie sich selbst in dieser Sache nichts zu Schulden kommen lässt.

Das Geodreieck wird als Gegenstand des Unterrichts eingeführt, obwohl es nur ein Instrument ist. Dies kann erneut die unterstellte Bildungsferne aus Sicht der Lehrerin auf ihre Klasse nahelegen. Das Geodreieck muss als eigener Unterrichtsgegenstand behandelt werden. Auch wird mit dem Hinweis auf die „Mathearbeit“, die vermutlich in der letzten Stunde geschrieben wurde, ein Hinweis für eine mögliche Ursache nicht mitgebrachter Utensilien erkennbar. Eventuell hat die Lehrerin gerade in der letzten Stunde, in der die Mathematikarbeit geschrieben wurde, vergessen, erneut an das Geodreieck zu erinnern und dies lediglich in weiter zurückliegenden Stunden getan, damit evtl. genug Zeit zur Besorgung zur Verfügung stand. Dennoch sind die Schüler aus ihrer Sicht in der Verantwortung.

[...] und (.) dann musst du halt mal jetzt mit der SwA gucken.

Es folgt ein Bruch, dem eine kurze Pause vorangeht. Aus der Adressierung aller wird nun die direkte Anrede eines Schülers, der offenbar kein Geodreieck dabei hat. Unklar ist, ob die Lehrerin dies während der Sprechpause erst erfahren hat oder ob es ihr bereits vor ihrer Ansprache bekannt war. Im ersten Fall greift die Lehrerin auf ihre pragmatische Lösung zurück, die sie bereits an alle adressiert hat, die kein Geodreieck dabei haben: mit dem Nachbarn zu schauen. Im zweiten Fall würde die Lehrkraft bereits wissen, dass eine Person ihr Geodreieck nicht dabei hat und aus diesem Grund ihre Aussage ggf. in der Erwartung tätigen, dass es sich um keinen Einzelfall handelt. Damit wäre erneut die Ursachenthematisierung präventiv verhindert und das Bemühen ausgedrückt, ohne große Debatten in den Unterricht einzusteigen und die dazu nötige Arbeitsbasis herzustellen.

SmF: Und ich? Ich kann mich zu SmJ setzen.

Ein Schüler reagiert auf die Konsequenz des besprochenen Falles. Auch er hat vermutlich kein Geodreieck, eventuell auch keinen Nachbarn, mit dem er schauen könnte. Der Schüler liefert aber selbst einen Lösungsvorschlag. Möglicherweise ist SmJ sein Freund.

SmP: () das brauchen [wir net.]

Sollte sich diese Äußerung auf den Umsetzungsvorschlag beziehen, sitzen die beiden wohl aus gutem Grund nicht nebeneinander. SmF würde dann die Gunst der Stunde nutzen wollen, um sich neben seinen Kumpel zu setzen. Das wäre dann sehr provokant, da er die Nichterfüllung seiner Pflichten als Schüler auszunutzen versteht. Es ist aber auch möglich, dass SmP nur seinen Tischnachbarn auf für diesen Unterricht nicht benötigte Materialien hinweist (Sachkundesachen).

SmJ: [bitte Frau Lw!]

Die erste Lesart von SmPs Äußerung wird bestätigt, denn das Anflehen der Lehrerin wäre überzogen, wenn die Konstellation SmF und SmJ nicht als problematisch bekannt wäre.

SmF: Bitte!

SmJ: Ich küsse ihnen die Füße!

Die Schüler bekunden nun gemeinsam ihre Absicht und machen dabei die Lehrkraft lächerlich. Sie flehen sie wie eine Herrscherin an, stilisieren sie zur unerreichbaren Autorität, um deren Gunst man nur demütigst bitten kann. Damit kann auch ein Seitenhieb auf das von der Lehrkraft in Anspruch genommene „wir“ verbunden sein. Die Vergemeinschaftung von der Lehrerin wird zurückgewiesen, das beanspruchte „wir“ auf ihre Person zusammengeschrumpft. SmJ verbündet sich mit SmF, der zu den angeklagten Vergessern zählt und spießt die von der Lehrerin unterstellte Eigenverantwortung der Schüler auf, verkehrt sie ins Willkürregiment der Lehrerin: „Tun Sie nicht so, als ob wir hier selbstverantwortlich handeln, in Wahrheit liegt unser Schicksal in Ihrer Hand!“

Sm?: SmJ, so bringt das überhaupt nichts.

Ein Schüler mischt sich ins Geschehen ein und bescheinigt die drohende Erfolglosigkeit solchen Verhaltens. Der Schüler will seinen Mitschüler erziehen und in eine angemessene Schülerrolle zwingen. Die Rolle ist aber Mittel zum Zweck und wird nicht aus Überzeugung eingenommen. Sie wird zur Verhaltensstrategie, mit der man eigene Absichten durchsetzen kann. Dieses strategische Wissen wird klassenöffentlich ausgeplaudert. Die Lehrerin kassiert eine weitere Ablehnung des in Anspruch genommenen „wir“, denn auch Sm? trennt die Lehrerin von der Klassengemeinschaft. Die Enttarnung der faktischen Abhängigkeit, im Kontrast zur eingeforderten und postulierten Eigenverantwortung, wird verlängert. Die Kritik ist eine an der Methode. Konsens besteht aber darin, dass man als Schüler Interessen gegen die Lehrkraft durchsetzen muss. Sm? scheint diesbezüglich besser zu wissen, „wie der Hase läuft“, er weiß, wie er von der Lehrerin bekommt, was er möchte.

Die Lehrkraft reagiert mit einem „*Also wir versuchen's*.“ positiv. Sie sanktioniert damit das Verhalten indirekt als angemessen, was SmJ überraschen sollte und mehr noch den zuvor kommentierenden unbekannten Schüler, der das Vorgehen als zum Scheitern verurteilt einschätzte. Möglicherweise möchte die Lehrerin schnell beginnen. Disziplinierende Reaktionen auf das forsche Verhalten erfolgen nicht, auch kann mit der Gewährung die Hoffnung verbunden sein, von wiederholten Anfragen zu diesem Thema verschont zu werden. SmF begnügt sich nicht mit der Durchsetzung seines Plans, sondern treibt das Spiel noch weiter, obwohl er schon erreicht hat, was er wollte.

SmF: Danke!

Lw: Eine Chance, geh bitte rüber!

SmF: Alles klar!

Die Schüler stehen unter Beobachtung („eine Chance“). SmF will dennoch das letzte Wort haben. Er siegt mit seiner Dreistigkeit. Die Lehrkraft meidet hier erneut eine Thematisierung des erzieherischen Problems. Sie lässt ein Verhalten, das sie der Lächerlichkeit preisgibt und selbst von Mitschülern als unangemessen (wenn auch zweckrational betrachtet) bezeichnet wird, durchgehen. Dennoch kann sie sich als Herrscherin über das Geschehen sehen, denn sie wird als Entscheiderin adressiert und tritt verbal als solche in Erscheinung. Faktisch wird das Geschehen aber durch die Schüler bestimmt. Erneut verhält sich die Lehrkraft pragmatisch. Sie nutzt nicht die Gunst der Stunde, um den ohnehin auffälligen Schüler noch einmal zu tadeln oder genauer nach der Ursache zu forschen.

Lw: Ich möchte, dass ihr jetzt erstmal alle euer Geodreieck [nehmt.]

SmF: [Alles klar!]

Die Lehrerin erteilt einen Auftrag, formuliert ihn aber als persönlichen Wunsch („ich möchte“). Der Ausdruck ist in einer hierarchisch gleichgestellten Gruppe sinnvoll, wenn es um eine Konsensfindung geht, beispielsweise die Einigung auf ein Restaurant unter Freunden. Es wird ein Wunsch artikuliert, dem andere Ansichten, Wünsche entgegenstehen können. Im Unterricht hätte auch die Aufforderung „nehmt mal alle euer Geodreieck“ genügt, denn die Lehrerin steht über den Schülern. Dennoch hat sie es mit Individuen zu tun, die ihren Aufforderungen nicht folgen müssen. Sie ist auf die Kooperation der Schüler angewiesen, die eben auch verweigert werden kann. Die Äußerung als Wunsch bedeutet daher zugleich eine Distanzierung von der autoritären Lehrerrolle, mit der Befehle erteilt werden. Möglicherweise reagiert die Lehrerin auf die Ablehnungen ihrer Vergemeinschaftungshandlung, die sie zuvor durch die Schüleräußerungen kassiert hat: Der Angriff auf ihre Autorität ist angekommen. Die Lehrerin bekundet inhaltlich den Wunsch, nun mit dem Unterricht zu beginnen. Dies wird aber nicht explizit angesprochen à la „So, haben wir das jetzt geklärt? Dann können wir ja endlich anfangen.“, sondern die Lehrerin steigt mit der Aufforderung, das Geodreieck in die Hand zu nehmen, in den Unterricht ein. SmF tritt als der Musterschüler auf, der, nachdem er seinen Willen durchgesetzt hat (inszeniert als Gnadenakt der Herrscherin über den Unterricht), nun seinen Kooperationswillen noch einmal ausdrückt, freilich nicht ohne damit zugleich zu provozieren.

Lw: Und, em, am praktischsten ist es, wenn man es vielleicht auf sein offenes Heft oder so legt, dann kann man nämlich besonders gut auch reingucken und diese ganzen Zahlen und Linien und so sehen.

Die Lehrerin will nun thematisch in den Unterricht einsteigen. Das Geodreieck wird als fremdes Objekt eingeführt, das es zu enträtseln gilt. Die Lehrerin unterstellt damit, dass niemand in der Klasse bereits weiß, was es mit dem Geodreieck auf sich hat. Möglicherweise gibt es aber sehr wohl bereits Schülerinnen und Schüler, die „diese ganzen Zahlen und Linien“ schon kennen. Didaktisch sieht sie somit eine kleinschrittige Heranführung an das neue Ob-

jekt Geodreieck als angemessen an, möglicherweise wird dadurch auch eine bildungsferne Herkunft mancher Schüler unterstellt. Die didaktische Kleinschrittigkeit ist aber nicht notwendig. Karierte oder linierte Hefte können schnell zu Irritationen bei der Erforschung der Linien und Zahlen am/im Geodreieck führen. Die Lehrerin scheint dies zu ahnen, wenn sie den „praktischsten“ Vorschlag zugleich mit ihrem „vielleicht“ und „oder so“ doch als das, was er wirklich ist, nämlich recht unpraktisch, abwertet. Nimmt man den ganzen Satz, kann man die Aussage auch als eine didaktische Inszenierung lesen: Die Lehrerin tut so, als würde sie jetzt ebenfalls zum ersten Mal ein Geodreieck in der Hand halten, auch sie muss es enträtseln. Man kann das Vorgehen daher auch als eine Selbstinfantilisierung bezeichnen, mit der sie die möglichen Hemmungen der Schüler gegenüber dem neuen und fremden Gegenstand abbauen möchte: „Habt keine Angst, wir erkunden das Geodreieck gemeinsam, dann werdet ihr wissen, was es damit auf sich hat.“

SwE: [Mit wem soll ich gucken?]

SmS: [Kann ich das der SwL geben?]

Der Eingriff der Lehrerin zur Klärung des Verfahrens bei fehlenden Geodreiecken ist noch nicht beendet. Eine Schülerin ist noch partnerlos und ohne Geodreieck (SwE), sie wendet sich an die Lehrerin zur Klärung. Den Einwurf nutzt zeitgleich ein weiterer Schüler um die Verteilungsproblematik erneut zu thematisieren und fragt, ob er ein Geodreieck der SwL geben darf. Entweder hat SmS gleich zwei Geodreiecke dabei und ist damit überausgestattet, oder er erklärt sich bereit, mit seinem Nachbarn eins zu teilen und damit ein Geodreieck zur Verfügung zu stellen. In beiden Fällen zeigt er sich als hilfsbereiter Mitschüler, inszeniert seine Hilfsbereitschaft aber, indem er seine Großzügigkeit von der Lehrerin genehmigen lassen möchte. SwL scheint damit das gleiche Problem wie SwE zu haben. Mittlerweile kann man also von mindestens vier fehlenden Geodreiecken ausgehen.

SmP: Wie rum? So rum. {schaut auf sein Geodreieck}

Ein Schüler fragt nach der korrekten Ausrichtung des Geodreiecks. Die Transparenz des Geodreiecks eröffnet für die Frage von SmP mehrere Möglichkeiten: die Vorder- und Rückseite kann gemeint sein, aber auch die Lage des Dreiecks zum Schüler (bspw. die 90-Grad-Spitze auf ihn zeigend oder weg von ihm). Er beantwortet seine Frage aber selbst. Woher er die Antwort nimmt, ist unklar. Die Aussage kann auch als Kommentar der Infantilisierung durch die Lehrkraft gelesen werden: Ein erster Enträtselungserfolg wird inszeniert. Als Reaktion auf die Verteilungsproblematik gelesen, äußert SmP sein Interesse am Fortgang des Unterrichts und qualifiziert damit auch die aufbrechende Verteilungsproblematik als Störung.

Lw: Ja, dann gebst-

Die Lehrerin reagiert auf SmS und gestattet ihm seine Großzügigkeit, ohne diese besonders zu würdigen. „Ja, dann gebst“, drückt mehr eine Genervtheit

aus („gebs halt, damit wir weiterkommen“). Ihre Adressierung wird aber nicht als unnötig zurückgewiesen: „Wieso fragst du mich, gib es ihr doch einfach.“

<Sm? Steht vorne und fragt bei Lw nach einem Geodreieck>

Die Lehrerin hat kein Glück mit ihrem Unterrichtsbeginn. Erneut tritt ein Schüler ohne Geodreieck auf. Ihre Startbemühungen werden von den Schülern wiederholt unterlaufen, weil die Verteilung der Geodreiecke noch nicht geklärt ist. Dass die Lehrerin sich nicht stärker ins Geschehen einbringt und beispielsweise noch einmal ihren Einstieg unterbricht: „So, ok, also wir müssen scheinbar doch erst mal genau klären, wo jetzt Geodreiecke sind und wer noch nirgendwo reinschauen kann. Hand hoch, wer hat kein Geodreieck und keinen Nachbarn mit Geodreieck?“, zeigt, dass sie die Verantwortung auf Schülerseite sieht. Damit geht sie keinen Weg der positiven (direktes Ansprechen und Sanktionieren der Versäumnisse), sondern orientiert sich mehr an einer negativen Erziehung: Durch ihren Einstieg trotz vieler nicht vorhandener Geodreiecke merken die Schüler nach und nach (trotz präventivem Hinweis der Lehrerin), dass sie nicht mitarbeiten können und wenden sich an die Lehrerin. Diese geht darauf nur partiell ein, so dass die Botschaft indirekt lautet: „Kümmert euch um eure Arbeitsmaterialien, sonst könnt ihr hier nicht mitarbeiten.“ Die Lehrerin lehnt damit die Rolle der streng kontrollierenden Lehrerin ab (positive Erziehung), die mit ihrer Strichliste nun von Platz zu Platz zieht, und gleichzeitig lehnt sie auch die Rolle der barmherzigen Samariterin ab, die immer mit einer Notfallbox an Unterrichtsmaterialien ausgestattet ist und fehlende Geodreiecke mit ihrem Materialfundus kompensieren kann. Der nun auftretende Schüler meldet sich aber nicht wie seine Mitschüler, sondern geht zur Lehrerin und fragt diese direkt, aber nicht klassenöffentlich (da kein Sprechakt im Transkript notiert ist), nach einem Geodreieck.

Mit Blick auf die soziale Herkunftsproblematik ist nun interessant, warum eigentlich die Geodreiecke nicht ausreichend vorhanden sind – ein Aspekt, der von der Lehrerin nicht thematisiert wird. Dazu sind folgende Fälle denkbar:

- (a) Einige Schüler haben ihre Geodreiecke vergessen einzupacken.
- (b) Einige Schüler haben vergessen, ein Geodreieck zu besorgen.
- (c) Einige Schüler hatten/bekamen kein Geld, ein Geodreieck zu kaufen.

Zu a) lässt sich sagen, dass es Haushalte gibt, in denen die Eltern mit ihren Kindern täglich den Schulranzen packen und auf Vollständigkeit prüfen. In Opposition dazu gibt es Eltern, die sich aus den schulischen Anliegen ihrer Kinder generell heraus halten, was motiviert (positiv erzieherisch als Erziehung zur Selbstverantwortung), aber auch ein nicht intentionales Handeln der Eltern sein kann (mangels Interesse am schulischen Werdegang des Kindes o.ä.).

Zu b) lässt sich sagen, dass es Eltern gibt, die eng mit der Institution Schule kooperieren und bemüht sind, stets über alles informiert zu sein und dass es Eltern gibt, die sich wenig bis kaum um schulische Anliegen ihrer

Kinder kümmern, was wiederum ein bewusstes Erziehungskonzept sein kann oder aber Nichterziehung anzeigt.

Zu c) lässt sich sagen, dass eine solche Armut, wenn sie wirklich auftritt, der Lehrerin bekannt sein müsste. Es wird unterstellt, dass sich jedes Kind in Deutschland ein Geodreieck leisten kann. Aber auch hier ist auf Elternseite zu differenzieren, besorgen die Eltern für ihre Kinder die Schulmaterialien oder sind die Kinder für diese Besorgung selbst verantwortlich?

Die Entfaltung der möglichen Ursachen für das aktuelle Fehlen einzelner Geodreiecke zeigt, welchem komplexen Feld sich die Lehrkraft entzieht oder wovon sie sich vielmehr bewusst als nicht verantwortlich abgrenzt.

Lw: Ich hab auch nur eins für mich, dann musst du dir eins kaufen.

Der Schüler wird abgewiesen. Die nicht klassenöffentliche Kommunikation wird nun von der Lehrerin öffentlich gemacht, die Botschaft richtet sich somit an die ganze Klasse. Die Bitte um ein Geodreieck wird mit einem gespielt asozialen Verhalten zurückgewiesen. Die Lehrerin zieht damit eine klare Grenze der Verantwortung: „Du darfst von mir nicht erwarten, dass ich dir deine Materialien für den Unterricht besorge, ich kümmere mich um meine Materialien und du kümmerst dich um deine Materialien“. Der zweite Halbsatz deutet darauf hin, dass der Schüler bislang noch kein Geodreieck besitzt. Dies scheint der Schüler mitgeteilt zu haben, andernfalls wäre die Kaufaufforderung nicht erklärbar. Die Lehrerin zeigt damit auch ihre Überzeugung, dass sie eine so große Armut ausschließt, dass man nicht genügend Geld für ein Geodreieck hat. Wären die Herkunftsverhältnisse des Schülers der Lehrerin als finanziell prekär bekannt, würde sie sich in dieser Form wohl nicht klassenöffentlich äußern, wenn doch, läge hier eine zynische Bemerkung vor. Die Lehrerin lässt einen Nicht-Kauf eines Geodreiecks nicht gelten und behauptet, dass der finanzielle Aufwand von allen aus der Klasse zu leisten ist. Die mögliche Samariterrolle, mit Kompensationsgeodreiecken aufzuwarten, wird explizit zurückgewiesen. Die Lehrkraft reagiert mit ihrer Äußerung folglich auf die soziale Herkunft und zugleich nicht darauf. Sie reagiert, weil sie ihre Behauptung der Erwerbsmöglichkeit eines Geodreiecks unabhängig aller möglichen Herkunftsproblematiken für alle Schüler postuliert und an alle adressiert. Das breite Ursachenspektrum wird nicht entfaltet, es wird keine Möglichkeit zur Thematisierung gegeben, weil die Lehrkraft das Problem als außerhalb ihrer Verantwortung liegend sieht und zugleich damit die Schüler auf ihrem Weg zur Autonomie in die Pflicht nimmt. Die Botschaft im Blick auf die soziale Herkunft ließe sich so formulieren: „Egal, wie arm oder reich eure Familien sind und egal, wie sie euch erziehen, ich kann von euch schon so viel Selbstverantwortung erwarten, dass ihr hier mit einem Geodreieck erscheint.“ Sie reagiert zugleich nicht, weil sie, eventuell im Wissen um die vielfältigen und differenten Ursachen des aktuellen Nicht-dabei-Habens, sowohl die positive Erziehung als auch die Samariterrolle mit der Notfallbox mit Unterrichtsmaterialien als bewusste positive Reaktionen auf Probleme der sozialen Herkunft ablehnt.

Über die möglichen, positiven Reaktionsweisen, sei kurz nachgedacht: Würde die Lehrerin jetzt im Sinne Rousseaus positiv erziehend mit einer Strichliste von Tisch zu Tisch ziehen oder eine ähnliche Variante positiver Erziehung in Anspruch nehmen, würde sie ihre Schüler nicht zur Einsicht in die Notwendigkeit des Mitbringens der Unterrichtsmaterialien erziehen, sondern diese würden zur Vermeidung negativer Folgen (Striche, schlechte Noten) ihr Verhalten ggf. ändern. Hätte die Lehrkraft im anderen Fall, im Wissen um fehlende Geodreiecke, Ersatzgeräte zur Hand, könnte man dies auch als eine Erziehung zum Vergessen deuten. Die Nichterfüllung der Schülerpflicht hat keinerlei Konsequenz und stellt diese damit auf Schülerseite auch in Frage: „Wieso sollte ich mir überhaupt ein Geodreieck kaufen? Sie haben ja immer noch welche dabei!“ Überspitzt kann man statt von einer Erziehung zur Autonomie von einer Erziehung zur Abhängigkeit sprechen.

Fassen wir zusammen: Die Lehrerin federt das Problem der ungenügenden Anzahl an Geodreiecken zunächst pragmatisch (mit dem Partner schauen) mit Verweis auf die „eigentliche“ Schülerpflicht ab. Ihr ist sehr wohl eine Teil-

nahme aller Schülerinnen und Schüler wichtig, eine positive Erziehung bezüglich des Mitbringens der Arbeitsmaterialien (Strichliste o.ä.) findet aber nicht statt. Stattdessen versucht die Lehrerin, wiederholt thematisch einzusteigen. Dies wirkt infantilisierend und unterstellt eine bildungsferne Schülerschaft. Die ungelöste Verteilungsproblematik der Geodreiecke keimt jedoch auf Schülerseite immer wieder auf, worauf die Lehrerin situativ und pragmatisch reagiert. Sie wirkt damit nicht positiv verhaltenskorrigierend auf die Schüler ein, sondern erzieht im Sinne Rousseaus negativ zur Autonomie. Die Schüler merken peu à peu, dass sie nicht mitarbeiten können und wenden sich an die Lehrerin. Diese weist allein auf die logische Konsequenz hin. Sie drückt ihre Gelassenheit aus, wenn die Schüler trotz ihrer Versäumnisse den Unterricht provozierend stören. Die Frage, wer denn jetzt und warum kein Geodreieck dabei hat, wird nicht gestellt. Als ein Schüler die Lehrerin um ein Geodreieck bittet, bezieht die Lehrerin klassenöffentlich eine klare Position. Durch ihr gespielt asoziales Verhalten macht sie deutlich, dass der Schüler sich selbst ein Geodreieck kaufen kann und muss, und die Lehrerin sein Versagen nicht kompensieren wird.

Dies führt zur Fallstrukturhypothese, dass die Reaktionsweise der Lehrerin als ein Reagieren und ein Nicht-Reagieren auf soziale Herkunft zugleich gedeutet werden kann. Sie reagiert auf soziale Herkunft, weil sie die Schüler als für ihre Unterrichtsmaterialien selbst verantwortlich in die Pflicht nimmt und damit eine klare Zuständigkeitsgrenze zieht. Die Nicht-Reaktion ist im Sinne einer ausbleibenden positiven Reaktion auf die Herkunftsproblematik zu verstehen, wie sie in der Kontrolle der Arbeitsmaterialien durch die Lehrkraft einerseits („Ich weiß um eurer Herkunft, gerade deshalb muss ich jede Stunde eure Materialien kontrollieren und Versagen bestrafen, weil ihr sie sonst nicht mitbringt“) und der Kompensation durch eigene Materialien („Ich weiß, aus welchen Verhältnissen einige meiner Schüler kommen, deshalb habe ich immer ein paar Geodreiecke dabei“) andererseits hätte stattfinden können.

V

Die Ergebnisse zeigen, dass in beiden Fällen soziale Herkunft im Unterricht thematisiert und gleichzeitig dethematisiert wird. Im ersten Fall wird die ernsthafte Auseinandersetzung mit der Herkunftsproblematik durch die gewählte Form, nämlich die eines Kommentars zur sozialen Herkunft, der als Witz fungiert, verhindert: Dethematisierung der sozialen Herkunft durch ihre Thematisierung. Im zweiten Fall wird das aufscheinende Problem als keines der sozialen Herkunft klassifiziert und stattdessen die kontrafaktisch unterstellte Autonomie der Schüler zur Erlangung dieser in Anspruch genommen und somit rousseauisch negativ erzogen: Thematisierung der sozialen Herkunft in Form ihrer Dethematisierung.

Die Analysen der beiden Sequenzen aus Transkripten erlauben die weiterreichende Frage für das Projekt „Soziale Herkunft im Unterricht“ zu stel-

len, ob es andere Modi der Thematisierung/Dethematisierung von sozialer Herkunft im Unterricht gibt. Überraschend aber ist schon jetzt die Einsicht, dass beide Fälle eben nicht die positive Pädagogik, sei es der erzieherischen Kompensation, sei es der didaktischen Förderung belegen. So präsent das Differenzproblem auch als das der Beteiligungschancen der Schüler einschränkenden sozialen Herkunft ist, es ist gar nicht so einfach, es in seiner alltäglichen Form zu bearbeiten. Die in den gedankenexperimentell entfalteten Lesarten aufscheinende positive Pädagogik, haben wir bislang nicht in der Realität gefunden. Wie weit verbreitet sie ist, wird im Projekt zu klären sein.

Literatur

- Baumert, Jürgen/Schümer, Gundel: Familiäre Lebensverhältnisse, Bildungsbeteiligung und Kompetenzerwerb. In: Baumert, Jürgen/Artelt, Cordula/ Klieme, Eckhard (u.a.): PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich, Opladen 2001, S. 323-407.
- Becker, Rolf/Lauterbach, Wolfgang: Bildung als Privileg – Ursachen, Mechanismen, Prozesse und Wirkungen. In: Becker, Rolf/Lauterbach, Wolfgang (Hrsg.): Bildung als Privileg. Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit, 3. Aufl., Wiesbaden 2010, S. 11-45.
- Becker, Rolf: Entstehung und Reproduktion dauerhafter Bildungsungleichheiten. In: Becker, Rolf (Hrsg.): Lehrbuch der Bildungssoziologie, Wiesbaden 2011, S. 87-138.
- Blankertz, Herwig: Die Geschichte der Pädagogik. Von der Aufklärung bis zur Gegenwart, Wetzlar 1982.
- Ditton, Hartmut: Der Beitrag von Schule und Lehrern zur Reproduktion von Bildungsungleichheit. In: Becker, Rolf/Lauterbach, Wolfgang (Hrsg.): Bildung als Privileg. Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit, 3. Aufl., Wiesbaden 2010, S. 247-275.
- Gruschka, Andreas: Bürgerliche Kälte und Pädagogik. Moral in Erziehung und Gesellschaft, Wetzlar 1994.
- Ders.: Unterrichten – eine pädagogische Theorie auf empirischer Basis, Opladen 2013.
- Helsper, Werner/Hummrich, Merle: Arbeitsbündnis, Schulkultur und Milieu. Reflexionen zu Grundlagen schulischer Bildungsprozesse. In: Breidenstein, Georg/ Schütze, Fritz (Hrsg.): Paradoxien in der Reform der Schule. Ergebnisse qualitativer Sozialforschung. Studien zur Schul- und Bildungsforschung, Bd. 22, Wiesbaden 2008, S. 43-72.
- Helsper, Werner/Kramer, Rolf-Torsten/Hummrich, Merle/Busse, Susann: Jugend zwischen Familie und Schule. Eine Studie pädagogischen Generationsbeziehungen. Studien zur Schul- und Bildungsforschung, Bd. 31, Wiesbaden 2009.
- KMK – Sekretariat der Ständigen Konferenz der Länder in der Bundesrepublik Deutschland: Übergang von der Grundschule in die Schulen des Sekundarbereichs I. Informationsunterlage, Bonn 2003.
- VOBGM – Verordnung zur Ausgestaltung der Bildungsgänge und Schulformen der Grundstufe (Primarstufe) und der Mittelstufe (Sekundarstufe I) und der Abschlussprüfungen der Mittelstufe.